



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE LETRAS

LUANA SILVA DA CUNHA

UM RETRATO DA AVALIAÇÃO NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA PARA
CRIANÇAS

BRASÍLIA

2019

LUANA SILVA DA CUNHA

UM RETRATO DA AVALIAÇÃO NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA PARA
CRIANÇAS

Monografia apresentada ao curso de Licenciatura em
Letras: Inglês, do Instituto de Letras da Universidade de
Brasília (UnB), requisito para a obtenção do título de
licenciatura em Letras

Orientadora: Prof. Dr.^a Gladys Quevedo-Camargo

BRASÍLIA

2019

Luana Silva da Cunha

UM RETRATO DA AVALIAÇÃO NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA PARA
CRIANÇAS

Trabalho apresentado como requisito para obtenção de menção na disciplina Projeto Final do curso de Letras Inglês, sob orientação da Profa. Dra. Gladys Quevedo-Camargo, da Universidade de Brasília (UnB).

Brasília, 4 de julho de 2019

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Gladys Quevedo-Camargo (Orientadora)

Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Instituto de Letras - UnB

Prof. Dr. Avram Stanley Blum (Membro Titular)

Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Instituto de Letras - UnB

Profa. Ma. Jordanah Schroder Fortes de Oliveira (Membro Titular)

Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Instituto de Letras - UnB

Profa. Dra. Vanessa Borges de Almeida (Membro Suplente)

Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Instituto de Letras - UnB

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente aos meus pais, que sempre fizeram tudo o que podem por mim.

Agradeço à minha professora orientadora Gladys Quevedo-Camargo, que me instruiu de forma magnífica na execução deste trabalho, sempre com paciência e sensatez louváveis.

Agradeço aos coordenadores do programa Idiomas sem Fronteiras, Avram Blum, Gladys Quevedo-Camargo, Rachel Lourenço, Virgílio Almeida e Virgínia Meirelles, que me proporcionaram o conhecimento necessário na busca de evolução na minha carreira profissional.

Agradeço à minha grande amiga Ivna Rolim, pessoa que inspirou este trabalho devido ao seu trabalho excepcional na área de ensino de línguas estrangeiras para crianças.

Por fim, agradeço aos demais professores do curso Letras Inglês da Universidade de Brasília pelos momentos diversos de aprendizagem e inspiração.

RESUMO

Este trabalho teve por objetivo principal relatar a experiência de um estágio não obrigatório vivido em turmas de crianças da faixa etária de cinco e seis anos em uma escola particular de língua inglesa do Distrito Federal e analisar e refletir sobre os momentos em que a avaliação pôde ser identificada durante as atividades aplicadas em sala de aula. A fim de guiar essa análise, foram discutidos alguns conceitos e reflexões importantes sobre o ensino e a avaliação de crianças em processo de aprendizagem de língua estrangeira feitas por autores interessados e especializados na área. Desta forma, buscou-se refletir sobre o lugar da avaliação em aulas de língua inglesa para crianças por meio de memórias e anotações feitas durante o período do estágio. A pesquisa indicou que, num contexto de ensino para crianças de cinco e seis anos, a avaliação de fato efetiva envolveu observações e pôde estar presente em qualquer momento da aula; já as avaliações de caráter formal ou administrativo não levaram em conta as particularidades da faixa etária e não cumpriram o seu objetivo de avaliar.

Palavras-chave: Língua Estrangeira para Crianças; Avaliação no Ensino de Língua Estrangeira para Crianças; Momentos Avaliativos.

ABSTRACT

This work aims to report the experience in a non mandatory internship in classes of 5 and 6-year-old children at a private school in Distrito Federal, and to analyse and reflect on the moments in which any type of assessment could be identified during the activities that were carried out during the classes. In order to guide this analysis, important concepts and reflections about teaching and assessing language young learners presented by some leading authors were analysed. In this way, it was sought to reflect about where assessments are in English for young learners classes by notes taken during classes and by memories of the internship period. The research indicated that, in a context of teaching five and six-year-old children, the effective assessment involved observations and could be present at any moment in the class; however, the formal or for administrative reasons assessment did not take the particularities of the age group into account and did not fulfill their aim of assessing.

Key-words: Foreign Language for Children; Assessment in Foreign Language Teaching for Children; Assessment Moments.

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 - registro dos desenhos feitos pelos alunos no chão.....	21
Fotografia 2 - registro do processo de criação do caderno de vocabulário.....	24
Fotografia 3 - registro das pedras utilizadas para a brincadeira “escravos de jó”	25
Fotografia 4 - registro do tapete interativo.....	26

SUMÁRIO

1. Introdução.....	09
2. Referencial teórico.....	10
2.1 O ensino de língua estrangeira para crianças.....	10
2.2 Quais são os desafios de avaliar crianças?.....	12
2.3 A avaliação no ensino de língua estrangeira para crianças.....	13
3. Metodologia.....	17
4. Análise e reflexões sobre os dados coletados.....	19
5. Considerações finais.....	29
6. Referências bibliográficas.....	30

1. INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, a tendência a matricular crianças cada vez mais novas em cursos de línguas tem aumentado consideravelmente à medida que a importância de se falar uma língua que não seja a língua nativa se torna reconhecida em um mundo cada vez mais globalizado. Além disso, também somos levados pela crença de que, quanto mais nova a pessoa é, mais fácil, rápido e de qualidade será o seu aprendizado de uma língua estrangeira (MCKAY, 2006).

O fenômeno de crianças sendo apresentadas ao ensino de língua estrangeira tem de ser levado em consideração de forma séria por profissionais da área devido às implicações que o fato causa: a necessidade de adequação e mudança que essa demanda exige (RICH, 2014). É comum vermos crianças de até mesmo dois anos de idade em aulas de inglês, por exemplo. Deste modo, se torna importante o estudo e a pesquisa em como ensinar a língua estrangeira a esses pequenos.

Porém, por mais que o entendimento do ensino de língua estrangeira para crianças (LEC) esteja sendo potencialmente aprimorado, ainda há muito o que alcançar (RICH, 2014). Um dos fatores que deriva deste aspecto seria a avaliação: como avaliar se uma criança está aprendendo a língua estrangeira efetivamente, diante de todas as limitações e particularidades que este período da vida apresenta?

Tal questionamento me surgiu devido a um estágio não obrigatório em uma escola de língua inglesa da rede privada do Distrito Federal, quando cumprindo a função de professora auxiliar em turmas de crianças da idade de cinco e seis anos. Durante as aulas, pude perceber diversos aspectos envolvendo o ensino de LEC dignos de reflexão, sendo o mais intrigante deles, a avaliação.

O objetivo deste trabalho é relatar a experiência do estágio mencionado expondo algumas reflexões relacionadas às possibilidades de se avaliar a aprendizagem de língua inglesa de crianças de cinco e seis anos, além da efetividade dessas possibilidades. Para fundamentar a análise, serão abordadas no referencial teórico conceitos sobre o ensino de língua estrangeira para crianças, os desafios de se avaliar crianças e perspectivas sobre a

avaliação da aprendizagem de língua estrangeira para crianças. Logo após, será apresentado na metodologia o contexto da pesquisa e, por fim, busca-se apresentar reflexões sobre qual é o lugar da avaliação no ensino de LEC por meio de memórias relativas à experiência no estágio.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

Nesta seção serão apresentados conceitos sobre o processo de ensino, aprendizagem e avaliação de língua estrangeira para crianças sob a luz de leituras prévias de diferentes autores/as da área, na intenção de promover uma reflexão significativa a respeito do tema. A organização do trabalho se dará pela divisão em tópicos, onde cada um deles apresentará conceitos importantes para fundamentar a posterior análise dos dados coletados para esta pesquisa.

2.1 O ensino de língua estrangeira para crianças

Podemos começar com o fato de que “a criança não é um pequeno adulto” (PIAGET, 1999, p. 14), cognitivamente falando. Em meio aos seus estudos, Piaget afirma que o desenvolvimento mental do ser humano é uma construção contínua e que as formas de organização da atividade mental possuem estruturas variáveis no que diz respeito ao desenvolvimento motor, intelectual e afetivo. São essas estruturas que determinam os estágios do desenvolvimento e o processo de passagem de um estágio para outro. Cada um desses estágios se caracteriza pela aparição de novas estruturas que superam as dos anteriores devido ao que o autor nomeia “desequilíbrio”, que acontece toda vez em que há uma necessidade (fisiológica, afetiva ou intelectual), geralmente expressa por uma pergunta ou ao encontro de um problema. Quando essa necessidade é suprida, o ser adquire o equilíbrio em relação a ela, porém, isso não quer dizer que o processo do desenvolvimento se acaba. Desenvolver-se é um processo de equilibração em que, enquanto algumas necessidades são

supridas e há um reajustamento de conduta em função dessa mudança, outras necessidades irão aparecer.

Dessa forma, o desenvolvimento mental se dá à medida em que há uma adaptação mais concreta ou precisa da realidade, processo ao qual se dá em estágios de desenvolvimento (PIAGET, 1999). Piaget os classificou da seguinte forma: sensório-motor (zero a dois anos); pré-operatório (dois a sete anos); operações concretas (sete a doze anos); e operações formais (doze anos em diante). Devido ao que consiste o objeto desta pesquisa, será percorrido apenas sobre o estágio pré-operatório, onde estão enquadradas as crianças de cinco e seis anos.

Nessa faixa etária, a forma de pensamento mais próxima do real que a criança conhece se chama “pensamento intuitivo”, oriundo da experiência e coordenação sensório-motoras, quando a criança é exposta à representação (PIAGET, 1999). Para que ocorra esse tipo de assimilação mental, é preciso que haja um interesse, uma necessidade de entrar em contato com certo objeto. Falando do campo do ensino de línguas, seria preciso que a criança fosse exposta a algo que lhe interesse para que ela possa sentir a vontade de aprender sobre esse algo. Daí vem a necessidade do uso de instrumentos como desenhos, imagens, músicas e entre outros recursos de representação da realidade que fazem parte de seu universo infantil para que ocorra a aquisição de valor afetivo (PIAGET, 1999). A importância dos estudos de Piaget, neste caso, se dá pela necessidade de adequar conteúdos e metodologias ao que está ao alcance do que a criança consegue fazer e entender e ao que entra em consonância com o que ela de fato gosta, que despertaria seu interesse. A partir disso, podemos relacionar suas teorias com os conceitos que o autor H. Douglas Brown (2000) traz sobre alguns pilares que o ensino de língua estrangeira para crianças deveria seguir.

Ele afirma que, para ensinar crianças, o professor deve seguir estratégias e intuições que diferem daquelas que são seguidas no ensino de adultos. É o que Figueira (2010) nos traz quando se refere a Lima (1998) e diz que “o grande desafio da criança é aprender a navegar em águas sistêmicas” (FIGUEIRA, 2010, p. 94).

Para Brown (2004), não se deve utilizar termos ou regras de gramática como “passado simples” ou “toda vez que fazemos uma pergunta, devemos colocar ‘do’ na frente”. Conceitos gramaticais chamariam a atenção das crianças quando inseridos em padrões de fala

e exemplos que podem ser aprendidos por meio da repetição, estratégia essa que é extremamente útil no ensino da língua estrangeira para essa faixa etária.

Outra característica marcante das crianças é a recusa em prestar atenção naquilo que é considerado por ela chato, sem sentido ou muito difícil. Brown (2004) afirma que a falta de foco e atenção não é característica inata de crianças, mas que ela é desencadeada por certos motivos. Logo, é necessário que as atividades sejam planejadas para captar seu interesse imediato e despertar sua curiosidade. Isso implicaria na necessidade de um comportamento animado e entusiástico por parte do professor e de uma variedade de atividades durante a aula que possam cumprir esse objetivo, como as que estimulam todos os cinco sentidos. Exemplos disso são atividades de “pôr a mão na massa”, jogos, o uso recursos sensoriais e linguagem não verbal como expressões faciais e gesticulação. Todos esses recursos seriam essenciais para que as crianças possam internalizar os conceitos que lhes estão sendo apresentados.

O autor, por fim, nos elucida sobre a necessidade de que a língua ensinada seja trabalhada de forma autêntica com as crianças. Dessa forma, a contação de histórias, o envolvimento com situações familiares e o ensino da língua que de fato está dentro de suas realidades são fatores importantes para a retenção de atenção e conhecimento. Do contrário, a língua ensinada seria completamente rejeitada e intolerada pela mente das crianças.

Como exemplo de como devemos dar atenção específica ao fator “adequação para idade”, Amy Malloy, em seu artigo “*Seven essential considerations for assessing young learners*” (2015), recorda as teorias de Piaget e afirma que crianças menores de nove anos têm uma tendência a ter dificuldade no aprendizado de frases que misturam tempos verbais. Se crianças dessa idade cometem erros nessa área, não seria pelo fato de que não entendem os tempos verbais, mas sim porque não conseguem associar quando estes são postos em comparação.

2.2 Quais são os desafios de avaliar crianças?

Diante do que foi dito sobre aspectos cognitivos próprios de cada faixa etária e sobre estratégias que devem ser adotadas no ensino de língua estrangeira para crianças, começamos o caminhar para a reflexão sobre como podemos avaliar se uma criança está de fato

aprendendo a língua estrangeira. Quando levamos em conta as idades de cinco e seis anos, precisamos, antes de pensar em algum método avaliativo, pensar nas características dessas crianças, como o que elas são capazes de fazer, e nas características da aula em si.

Malloy (2015) afirma que crianças de cinco e seis anos ainda estão inseridas em um processo inicial de alfabetização e letramento. Logo, no momento em que a maioria delas ainda não aprendeu a ler e a escrever, as habilidades que são trabalhadas numa aula de língua estrangeira são as de compreensão e expressão oral apenas, e a avaliação deve ser feita por meio de análises da língua falada, das respostas e reações a instruções e questionamentos e das atividades que são feitas em sala de aula. Dessa forma, aplicar um teste escrito ou objetivo se torna inviável e impossível. Além disso, aplicar testes orais tradicionais (chamar uma dupla de alunos para uma sala para seguir as instruções do professor, como responder perguntas, fazer um diálogo com um colega ou descrever uma imagem, por exemplo) não seria a estratégia mais adequada pelo nível de formalidade da ocasião e a inviabilidade de fazer com que crianças dessa idade saibam responder a esse tipo de proposta devido a aspectos cognitivos. No momento em que o ensino de língua estrangeira para crianças é totalmente diferente e adaptado para a idade dos alunos, quanto à avaliação o processo não deve ser diferente.

De acordo com Scott-Little (2001), ao avaliar crianças deve existir uma balança entre o conhecimento das habilidades da criança e o conhecimento das dificuldades inerentes à infância. Dessa forma, a autora apresenta uma série de diretrizes a serem seguidas sobre o processo de avaliação, que deve ser apropriada à faixa etária da turma, autêntica, culturalmente e linguisticamente sensível e coletar informações sobre o desenvolvimento da criança por mais de um meio ou instrumento. Ela enfatiza que, crianças dessa idade geralmente aprendem e demonstram seus conhecimentos por meio de atividades de “colocar a mão na massa”, atividades guiadas e brincadeiras, e não por meio de testes, utilizando papel e lápis.

2.3 A avaliação no ensino de língua estrangeira para crianças

Penny McKay, autora do livro *Assessing Young Language Learners* (2006), destaca dois tipos de avaliação: a formal e a informal. Aquela é planejada e realizada seguindo processos formais, como organizar os alunos na sala de determinada forma para fazer a uma atividade avaliativa sem ajuda do professor e sem interrupções. Esta é caracterizada por ser aplicada ao longo do processo de ensino e aprendizagem. Retomando o que foi dito anteriormente, a avaliação informal seria o tipo mais adequado para se aplicar num ambiente de ensino infantil justamente pelo fato de ser processual.

McKay (2006) ainda nos traz importante crítica sobre como a avaliação é utilizada para fins administrativos da própria escola. Segundo ela, geralmente existem tensões e controvérsias entre avaliações com proposta pedagógica, em que seu principal objetivo é promover o ensino de qualidade, e avaliações com proposta administrativa, que têm como principal objetivo promover informações sobre o desempenho dos alunos para fins de registro escolar e avaliação de responsáveis. A autora destaca que a avaliação para razões administrativas muitas vezes prevalece em relação à outra no momento em que os dados registrados deixam claro, para instâncias superiores da escola e responsáveis dos alunos, um desempenho real hipotético dos alunos. Como um exemplo, em algumas escolas os professores são avaliados de acordo com o sucesso de seus alunos em testes formais e padronizados, logo, isso tem como consequência a adequação das aulas à proposta dos testes. Isso acaba influenciando na própria didática e metodologia do professor, que modifica suas aulas para que o foco não seja o real aprendizado da língua, mas sim as estratégias que façam com que os alunos tenham sucesso no teste para comprovar àquelas instâncias superiores o quanto a escola é competente na realização de seu trabalho.

Scott-Little (2001) também apresenta alguns tipos de avaliação, que podem ser aplicados em qualquer momento de uma aula. São as avaliações para *accountability*, *screening* e *instruction*. A avaliação para *accountability* é aquela em que o professor aplica para tomar conhecimento do que a criança já sabe devido a experiências anteriores; a avaliação para *screening* tem como função observar o que a criança consegue fazer no momento, se ela vai precisar de um maior acompanhamento sobre o conteúdo ou não; e a avaliação para *instruction* estuda as habilidades que criança tem para que, dessa forma, o professor consiga planejar atividades futuras. Assim sendo, esses três tipos de avaliação caminham juntas devido ao fato de que, no momento em que o professor consegue saber que

o aluno conseguiu internalizar o conteúdo apresentado em sala no momento da aula ou os conteúdos de aulas anteriores, ele consegue planejar atividades futuras com base no que o aluno já consegue fazer, apresentando novos conteúdos.

A autora aponta que crianças de 5 e 6 anos demonstram o que sabem e suas habilidades de jeitos muito distintos e que uma boa avaliação é aquela que consegue coletar uma variedade de indicadores que provam que a criança, de fato, está aprendendo o que lhe é ensinado. Daí vem a necessidade de promover diversas oportunidades e situações propícias para que esse processo ocorra de maneira confortável e natural para o aluno. Além disso, o professor teria que ter consciência do porquê de estar fazendo determinado tipo de avaliação e que conteúdo será avaliado para que ela possa cumprir seu objetivo.

A instituição *British Council* disponibiliza, em sua plataforma *online*, o curso *English in Early Childhood*, no qual são apresentados diversos aspectos sobre o ensino e a avaliação de crianças no aprendizado de inglês. O curso ensina que a avaliação da aprendizagem de crianças se baseia em observações, para que se possa tomar nota do potencial e desempenho de cada criança, e que o professor deve estar sempre se perguntando o que tal observação revela sobre a criança, processo esse baseado em evidência concreta e que entrega as informações necessárias que o professor precisa para saber o que deve trabalhar com seus alunos e que outros momentos de avaliação ele poderia promover. Esse processo também é útil no momento em que consegue-se perceber o quanto o aluno evoluiu ao longo do tempo ao pensar sobre o que a criança sabia no início do ano e o que ela sabe em um momento atual.

A educadora Anne-Marie Rackham, em entrevista para o curso *online* mencionado, nos elucida que o mais adequado seria a avaliação formativa, em que o professor procura por diversos momentos em que pode avaliar seus alunos ao longo do tempo. Ela destaca como sendo muito rica a estratégia de mentalmente tomar nota do que as crianças conseguem fazer, coletando dados e evidências que dão embasamento para planejamentos e decisões futuras. É esse processo que vai conseguir responder aos questionamentos sobre o que sabemos sobre a criança, onde queremos que ela chegue, como ela conseguirá chegar até lá e que tipo de ambiente, instrumentos, estratégias ou atividades precisamos para atingir esse objetivo.

A educadora completa argumentando que avaliar crianças significa encorajá-las a ir além do nível em que elas estão confortáveis, mas não tão além a ponto de fazê-las se sentir

desconfortáveis ou frustradas, e significa também tentar novas estratégias, experimentar e brincar. Daí vem a necessidade de se construir um ambiente confortável e favorável para que as crianças se sintam aptas e confiantes para participar. Do contrário, esses alunos irão entender que os momentos em que podem demonstrar e compartilhar o que sabem seriam como performances desastrosas caso não conseguissem cumprir o objetivo de responder corretamente algum questionamento feito pelo professor, além de, segundo Malloy (2015), causar altos níveis de estresse e ansiedade devido ao fato de que crianças dessa idade não conseguem lidar com esses tipos de sentimento da mesma maneira que adultos o fazem. Este fator tem como consequência declínios nas taxas de rendimento, além da falta de interesse que a criança pode manifestar, o que prejudica e arruína o andamento de uma aula.

A mesma autora argumenta que, ao criar uma atmosfera de calma e diversão em sala de aula, os alunos podem nem sequer perceber que estão inseridos em um momento de avaliação, e, dessa forma, não colocam peso e tanta importância em sua performance em sala de aula. Uma certa tendência ao nervosismo e à insegurança é característica dessa faixa etária devido à importância que dão à necessidade de ter aprovação e impressionar adultos e colegas. Isso ilustra o quão importante é a motivação que o professor deve dar aos seus alunos. Por meio de uma dinâmica em que há um fantoche que conversa com as crianças, por exemplo, na tentativa de ganhar a atenção desse “convidado especial”, é provável que elas se forcem a tentar falar mais inglês e a participar mais desse potencial momento de avaliação.

Os argumentos de Rackham podem também nos levar diretamente à Vygotsky, quando ele fala sobre sua teoria da zona de desenvolvimento proximal. Tal teoria diz que existem dois conceitos diferentes no que consiste o processo de desenvolvimento de uma criança, isto é, o nível de desenvolvimento real e a zona de desenvolvimento proximal. O nível de desenvolvimento real seria definido como funções mentais que já amadurecem, conceitos que a criança já domina e que já estão internalizados. São problemas que podem ser resolvidos independentemente, sem a ajuda de um adulto. Já a zona de desenvolvimento proximal seria definida como tudo aquilo que a criança ainda não dá conta de resolver sozinha. São ideias que ainda não amadureceram, que não foram completamente compreendidas mas que estão em um estágio de maturação, ou seja, poderão ser dominadas um dia (VYGOTSKY, 1984).

“aquilo que é a zona de desenvolvimento proximal hoje, será o nível de desenvolvimento real amanhã - ou seja, aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã.” (Vygotsky, 1984, p. 56)

Dessa forma, pode-se concluir que a zona de desenvolvimento proximal faz parte do processo de aprendizagem pelo fato de que provoca diversos desequilíbrios no que consiste o entendimento de algum conteúdo, fator diretamente ligado com a avaliação. Quando o professor consegue identificar o que a criança sabe (o que está no nível de desenvolvimento real), ele conclui que pode começar a inserir novos conteúdos para provocar um processo de desequilíbrio, que chegará a ser resolvido à medida que a criança entra cada vez mais em contato com esse conteúdo. Dessa forma, o professor trabalha com a zona de desenvolvimento proximal da criança até que seja atingido o objetivo de ter o objeto de estudo internalizado. Quando o conteúdo é dominado pela criança e já está no nível de desenvolvimento real, este serve de base para o próximo conteúdo e o professor consegue saber se pode prosseguir com o seu plano de ensino.

Sinteticamente, esta seção apresentou conceitos e questionamentos de diversos autores sobre o ensino e avaliação de crianças na aula de língua estrangeira. Buscou-se trazer um panorama sobre o assunto, que dará embasamento para as reflexões e discussões que serão apresentadas neste trabalho. A próxima seção contará com o detalhamento do contexto do estágio vivido, incluindo aspectos como estrutura física da escola, organização das aulas, função atribuída à mim durante esse processo e como se deu a coleta de dados.

3. METODOLOGIA

Esta é uma pesquisa qualitativa, a qual Burns (1999) descreve como um tipo que oferece descrições e interpretações, levando em conta o contexto real de forma natural como ocorre, analisando as variáveis do mesmo sem a tentativa de controle da situação observada. O autor destaca a observação, explanação e detalhamento dos dados coletados como fator

essencial para reflexões, que implicam em conclusões que podem ser feitas por parte do pesquisador.

A experiência vivida foi por meio de um estágio não obrigatório na função de professora auxiliar em turmas de crianças da faixa etária de cinco e seis anos de idade. Este processo durou nove meses no ano de 2017 em uma filial de uma escola de inglês particular do Distrito Federal. Tal filial possuía três salas específicas para as turmas da faixa etária estudada.

As mesas e cadeiras eram adequadas ao tamanho das crianças e eram sempre dispostas em semicírculo. Havia um espaço específico para atividades que eram feitas no chão, e, no canto da sala, haviam tapetes exclusivos para que cada criança pudesse pegar um e se sentar. As salas também continham armários baixos com bancada logo acima, onde, em cada gaveta, ficavam os materiais de cada turma, como livros didáticos e materiais produzidos durante as aulas. A escola contava com todo tipo de recurso: computador, projetor, sistema de som, quadro branco, livros didáticos, material escolar tradicional (tinta, lápis de cor, cola glitter, giz de cera, borracha, apontador, tesoura, cola, pincel, E.V.A., cartolina e papel criativo), *Ipads* e *littleBits* (blocos encaixáveis para prototipagem, aprendizado e projetos eletrônicos).

As turmas objeto de estudo tinham a carga horária de duas aulas por semana com duração de uma hora e meia ou uma aula de três horas por uma vez na semana e tinham lotação máxima de quinze alunos. Os objetivos do curso contavam apenas com a compreensão e produção oral, já que, com essa idade, a maioria das crianças ainda não dominavam as habilidades de ler e escrever.

As aulas tinham uma estrutura específica a ser seguida, que era dividida da seguinte forma: música inicial, hora do círculo, hora da atividade nas carteiras, encerramento e música de finalização. Quando a aula se iniciava, a primeira atividade que era feita tinha a função de quebrar o gelo; por isso, todos se reuniam em roda no meio da sala e cantavam alguma música infantil em inglês. Após isso, chegava a hora do círculo, em que os alunos deveriam pegar seus tapetes para se sentar e se dispor em um círculo, inclusive as professoras. Era nessa hora do círculo que a professora fazia as atividades de rotina de cumprimentar uns aos outros, dizer como estava o tempo e clima do dia, conversar com o fantoche que a professora

trazia, revisar conteúdos de aulas anteriores e apresentar conteúdos novos ou fixá-los de forma dinâmica. Passado esse processo, chegava a hora das atividades nas carteiras, em que todos se sentavam e faziam alguma atividade do livro de maneira guiada ou produziam/confeccionam algum material relacionado ao conteúdo por meio de manipulação de materiais diferentes como feltro e papel criativo. Contudo, nesse momento, a professora sempre estava estimulando-os a repetir ou produzir os conteúdos que haviam aprendido na hora do círculo. Para o encerramento, a professora fazia-os voltar ao círculo e propunha alguma atividade controlada com a função de fixação de conteúdo e avaliação. Assim sendo, outra música infantil era cantada para que a aula pudesse ser finalizada. Dessa forma, estrutural e linguisticamente falando, a aula seguia uma ordem de: revisão, apresentação, reconhecimento, repetição e produção.

A função da professora auxiliar durante todo esse processo era de recepcionar as crianças desde meia hora antes da aula começar e cuidar delas até que os pais viessem buscá-las, organizar a disposição das carteiras em semicírculo, preparar quaisquer tipos de materiais que as professoras solicitassem, auxiliar nas idas ao banheiro e pedidos para beber água e ajudar a professora a manter o foco e a disciplina dos alunos para o bom andamento da aula.

A coleta de informações se deu por meio de anotações que eram feitas após que as aulas acabavam, em que eram descritas todas as atividades e estrutura da aula. Esta coleta não teve como objetivo reunir informações que dariam embasamento para uma reflexão futura a ser apresentada em algum trabalho acadêmico, mas, voltando às anotações feitas, foi possível refletir sobre as atividades aplicadas e sobre os momentos avaliativos que foram encontrados.

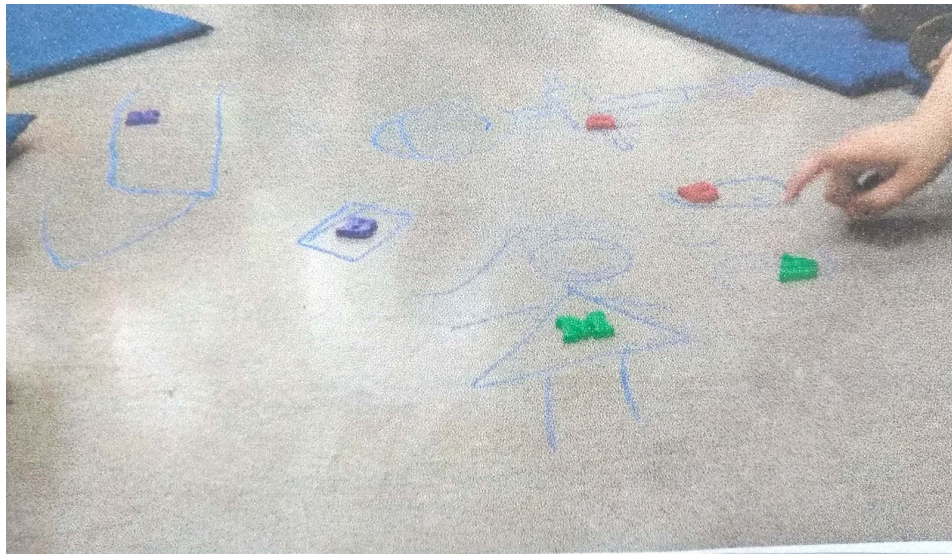
Dessa forma, tendo apresentado o contexto desta pesquisa, a próxima seção lidará com a análise e reflexões sobre a experiência vivida em sala de aula, se baseando em memórias e anotações que foram feitas durante período de vigência do estágio.

4. ANÁLISE E REFLEXÕES SOBRE AS INFORMAÇÕES COLETADAS

Scott-Little (2001) traz reflexões sobre a importância da aplicação de vários momentos diferentes para a avaliação. Segundo ela, as práticas avaliativas deveriam coletar diversos indicadores de que o aluno está retendo informações verdadeiramente. Podemos verificar este conceito no momento em que é possível encontrar incontáveis situações durante as aulas, que foram observadas por um período de nove meses, em que a avaliação pôde ser feita e em que coletaram uma variedade de indicadores de aprendizagem, como serão pontuadas ao longo deste trabalho.

Quando seguimos a linha de pensamento de Piaget, podemos verificar que a própria escola dividia seus alunos em turmas de acordo com suas idades, mais especificamente de acordo com os estágios de desenvolvimento. Com a turma observada, pode-se perceber situações de desequilíbrio e reajustamento, além das características próprias do estágio pré-operatório no momento em que pode-se verificar o pensamento intuitivo em ação quando trabalhou-se com representação. Para exemplificar, havia uma dinâmica em que professora chamava um dos alunos e falava em seu ouvido alguma palavra, e ele deveria fazer um desenho que representasse essa palavra no chão, utilizando um giz especial próprio para ser usado nesse tipo de situação, como pode ser visualizado na “Fotografia 1” deste trabalho. Quando o aluno terminasse o desenho, a professora perguntava o que era aquilo (“*What is it?*”), e o resto da turma deveria responder. No momento em que algum aluno não consegue lembrar da palavra que representa aquela imagem, a professora consegue perceber que ele ainda está um período de desequilíbrio em relação àquele conceito, e que, quando um reajustamento acontecer e ele atingir a equilíbrio, é possível afirmar que a criança já sabe aquele conceito. Além disso, na motivação em utilizar desenhos para a representação de palavras podemos perceber o estímulo ao uso do pensamento intuitivo das crianças que deveriam responder à pergunta da professora, mostrando que reconhecem a palavra a partir de uma visualização concreta de algo. É exatamente sobre isso que Scott-Little (2001) fala quando destaca a adequação das atividades para a idade em questão: o jeito que essas crianças aprendem envolve a manipulação de objetos, brincadeiras, atividades guiadas e o trabalho com a autenticidade, o que é importante para elas e o que gostam de ver, o que é representativo para sua realidade.

Fotografia 1 - registro dos desenhos feitos pelos alunos no chão



Fonte: autoral

A partir da divisão dos três tipos de avaliação que Scott-Little traz, *accountability*, *screening* e *instruction*, pode-se verificar suas aplicações em diversas atividades que foram feitas. Antes de fazer a exposição do conteúdo sobre animais, a professora fez uma pequena dinâmica em que ela ficava sentada segurando uma bola e fazia a mímica de algum animal. A criança que soubesse a palavra deveria bater na bola e dizer a resposta. Neste momento, a professora verificou o que as crianças já sabiam sobre o tema “animais”, a bagagem que elas já possuíam, conceitos já internalizados, aplicando uma avaliação com função de *accountability*. Além disso, por meio dessa estratégia, ela saberia quais os animais que poderiam ser informação nova para seus alunos, com o objetivo de trazer conteúdo significativo, e não uma repetição de conteúdo já internalizado. Pode-se verificar aqui, assim, uma avaliação que teria também a função de *instruction*.

Ainda falando sobre a divisão de Scott-Little (2001), a professora trazia, durante o período em que o conteúdo sobre animais estava sendo ensinado, um jogo chamado *spot-it*, que era composto por uma série de cartões em formato circular onde havia desenhos de pelo menos seis animais diferentes. A professora segurava todos os cartões e mostrava para os alunos dois por vez. O objetivo era que eles achassem o animal que estaria presente nos dois cartões e dissessem seu nome em inglês. O aluno que falasse primeiro ganhava os dois

cartões, e, ao final do jogo, quem estivesse com mais cartões, vencida. Dito disso, uma avaliação para *screening* era aplicada no momento em que a professora verificava o conhecimento do aluno - se ele conseguia dizer qual animal ele via na figura. Era a professora tomando nota, mentalmente, se o que estava sendo trabalhado naquele período estava sendo aprendido, e se poderia prosseguir com a exposição de novos animais ou de novo conteúdo por exemplo, enquadrando nesse processo, também, a avaliação para *instruction*. Tendo em mente os objetivos que a avaliação a ser aplicada tem, o processo avaliativo se torna muito mais objetivo e as informações a serem analisadas são coletadas de maneira muito mais efetiva e fácil.

Falando da questão da afetividade, extremamente enfatizada por Brown (2004), quando diz que as atividades aplicadas devem motivar e despertar interesse imediato e curiosidade, Malloy (2015) destaca a importância de promover uma atmosfera favorável, de calma e diversão, para que um momento de avaliação possa ser aplicado sem nem mesmo que as crianças percebam. Pode-se perceber esses aspectos em uma dinâmica em que a professora sempre utilizava um fantoche em formato de sapo, chamado Fred, que “comia” material escolar que as crianças buscavam na sala e entregavam a ele. A professora escolhia quatro alunos para participar da atividade a cada aula. Sabendo disso, os alunos ficavam com a mão levantada querendo ser escolhidos, mas a professora dizia que só iria escolher quem estivesse elegante. Nesse momento as crianças ficavam quietas esperando o veredicto da professora. Assim que uma criança era escolhida, começava um diálogo que as crianças já tinham decorado por já saberem como a brincadeira funcionava:

Fred: Aluno A, *can you help me?* (Aluno A, você pode me ajudar?)

Aluno A: *Yes, I can.* (Sim, eu posso)

Fred: *May I have a pencil, please?* (Eu posso comer um lápis, por favor?)

Aluno A: *Sure!* (Claro!)

Nesse momento, a criança teria dez segundos para procurar um lápis na sala e entregar para o fantoche. A professora fazia a contagem regressiva em inglês. Quando a criança voltava com o material, a professora fazia com que o sapo “comesse” o material junto com o

braço da criança. As crianças riam muito nessa parte e, assim, voltava um diálogo de agradecimento:

Fred: *Thank you!* (Obrigada!)

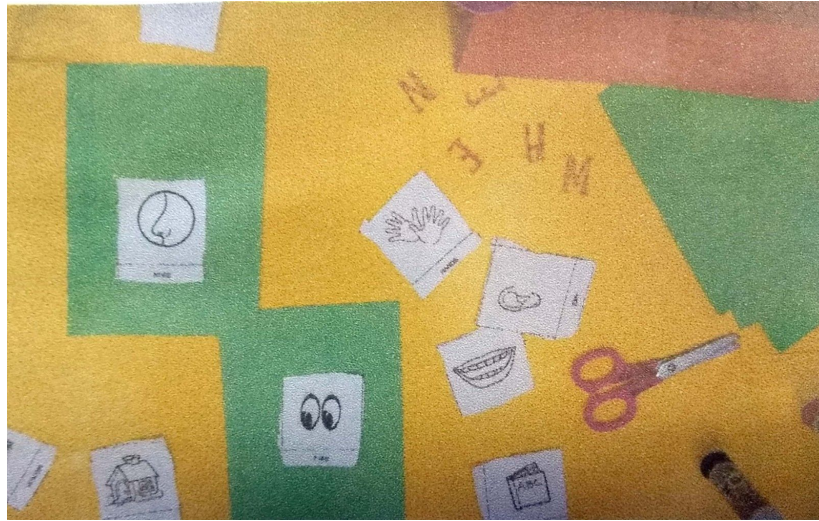
Aluno A: *You are welcome!* (De nada!)

Verifica-se, aqui, a importância que a professora dava para o papel da afetividade. As crianças se sentiam empolgadas a participar porque gostavam do que estava sendo feito. Para avaliar se as crianças estavam de fato aprendendo o vocabulário sobre materiais escolares e estruturas de cumprimentos e agradecimentos, ela promoveu um ambiente completamente favorável para tal, sem necessidade de ascender sentimentos de nervosismo ou causar insegurança nos alunos. Além disso, recordamos o que Malloy (2015) fala sobre a necessidade que a criança dessa idade tem em aprovar ou impressionar figuras de autoridade ou colegas. Para chamar a atenção do fantoche, é possível que as crianças se forçassem a participar desse momento de avaliação e até mesmo a prestar atenção quando o vocabulário fosse ensinado para que pudessem ter sucesso ao impressionar e demonstrar suas habilidades e conquistas para o “convidado especial”, como a própria autora nomeia.

Outra atividade exemplo do uso da afetividade que deve ser estimulada no processo de aprendizagem era um pequeno projeto que a professora desenvolvia com a criação de um caderno de vocabulário individual com desenhos que as crianças coloriam durante as aulas, chamado *pictionary*. Ao final de cada unidade, os alunos deveriam colorir pequenos desenhos que estavam dentro de quadrados de uma tabela. Esses desenhos eram representações de todo o vocabulário contido na unidade estudada. Por exemplo, na unidade em que aprenderam sobre partes do corpo, havia desenhos de um nariz, olhos, boca, orelhas, mãos etc. Na unidade sobre roupas, havia desenhos de uma blusa, calça, sapatos, jaqueta etc. Logo após, os quadrados eram recortados e cada um era colado em um pedaço pequeno de papel criativo, o equivalente a um quarto de uma folha de papel A4, como pode ser visto na “Fotografia 2”, e todos os pedaços eram grampeados juntos. Dessa forma, todos os desenhos que os alunos teriam feito formariam um pequeno livro, que deveria ser entregue aos pais ao final do semestre. A professora conduzia essa atividade de maneira guiada - ela dizia para os alunos quais desenhos eles deveriam colorir primeiro. Esse é um exemplo do uso da afetividade no momento em que esse pequeno caderno é algo feito pelas crianças, colorido por elas e

enfeitado por elas, então é estimulado um senso de pertencimento. As crianças aprenderiam o vocabulário que lhes foi exposto porque tiveram a chance de produzir algo pessoal relacionado àquilo. Como um exemplo, eles aprendem “maçã” em inglês porque eles tiveram a chance de colorir, recortar e enfeitar a sua própria maçã, criando um laço afetivo com esse objeto.

Fotografia 2 - registro do processo de criação do caderno de vocabulário

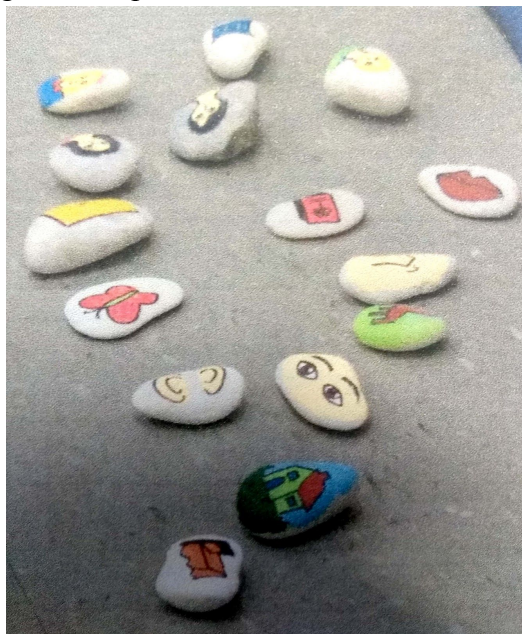


Fonte: autoral

Retomando o que Scott-Little (2001) fala sobre a necessidade de o professor proporcionar momentos diversos para práticas avaliativas, as crianças podem demonstrar o que sabem de maneiras muito diferentes umas das outras e podemos levar esse conceito no contexto de análise de habilidades. Como veremos no exemplo a seguir, a professora prepara dois tipos de atividades: uma para checar a compreensão oral da língua e outra para checar a parte da expressão oral. Em qualquer uma das unidades, a professora dividia os alunos em duplas e eles deveriam virar um de frente para o outro. Ela entregava a eles os cartões que fizeram para os seus *pictionaries* e dispunha no meio da dupla. Quando a professora falava uma palavra, os alunos deveriam bater no cartão que representava a palavra. Quem batesse primeiro, ficava com o cartão. Ao final, quem tivesse mais cartões, vencida. Outra atividade era a brincadeira “escravos de jó”, atividade em que cada aluno recebia um pedra branca de jardim, onde estavam desenhados partes do corpo como olhos, boca, nariz, orelhas

(vocabulário que estava sendo estudado), como ilustrado na “Fotografia 3”. Depois, as crianças faziam o movimento de passar a pedra para o colega à esquerda e receber a pedra do colega à direita, cantando a música da brincadeira em inglês. Quando a música acabava, cada um deveria falar o nome da parte do corpo que estava na pedra em que pegaram, além de utilizar os pronomes e verbo *to be* (“*It’s a nose*”, “*they’re ears*”). Foi possível perceber que praticamente todos os alunos tiveram sucesso na primeira atividade aplicada, por meio da qual checava-se a compreensão da língua oral. Contudo, nem todos os alunos conseguiam dizer a palavra indicada pela imagem na segunda brincadeira ou não conseguiam pronunciar corretamente, não pelo motivo de não se sentirem confortáveis para tal, mas pelo não desenvolvimento total da competência comunicativa. Diante desse cenário, podemos inferir que o fato de a criança não conseguir pronunciar determinada palavra não quer dizer que ela não sabe o que ela significa, daí a importância de checar se a compreensão está acontecendo de maneira efetiva. Dessa forma, a professora consegue saber onde será o foco das aulas que se seguirão ao longo do ano letivo e consegue avaliar quais habilidades seus alunos estão conseguindo dominar com mais sucesso.

Fotografia 3 - registro das pedras utilizadas na brincadeira “escravos de jó”



Fonte: autoral

Levando em conta o fator “observação”, este é elemento indispensável na avaliação porque se torna a estratégia que um professor de línguas para crianças de cinco ou seis anos possui para tal. Ilustrando como esse processo ocorria nas aulas observadas, havia uma dinâmica em que, para trabalhar cores, partes do corpo e números ao final das unidades, a professora dispunha no chão um tapete interativo onde havia um cenário em feltro de uma floresta, como ilustrado na “Fotografia 4”. Nem todos os itens que compunham o tapete estavam cem por cento colados no tapete, então algumas figuras poderiam ser inseridas no meio desses vãos. A professora pedia para que todos os alunos fechassem os olhos e escondia pequenas figuras de monstros, que possuíam características físicas diferentes. Quando os alunos abriam os olhos, teriam de encontrar os monstros apontando para o lugar onde eles estariam. Ao encontrarem, a professora perguntava quantos olhos o monstro tinha, quantas bocas, quantos narizes e qual era sua cor. Assim, é basicamente por meio da observação do que a criança conseguia produzir que são revelados quais conhecimentos estariam sendo internalizados e quais ainda necessitariam de mais práticas focadas na real fixação do conteúdo proposto. A professora também tendia, após algum tempo de ter trabalhado determinada atividade, a repetir a mesma. Deste modo, ela conseguia avaliar o progresso que seus alunos haviam feito desde a primeira vez em que haviam sido expostos a tal desafio até o momento presente e se suas práticas de ensino estariam surtindo efeitos positivos no desempenho das crianças.

Fotografia 4 - registro do tapete interativo



Fonte: autoral

Este aspecto da observação nos leva a McKay (2006) e a Rackham, quando afirmam que a avaliação com crianças deve ser conduzida de maneira informal e processual. A prática ilustrada a seguir revelará uma atividade que era feita levando em conta justamente este caráter. A professora relembra se as crianças sabiam as emoções quando perguntava, todas as aulas, como eles estavam se sentindo naquele dia, e eles deveriam responder (*"I'm happy"*, *"I'm sad"*, *"I'm hungry"* ou *"I'm sleepy"*). Essas perguntas eram feitas para os alunos de forma mais dinâmica: a professora jogava uma bola para um aluno e fazia a pergunta. Depois, esse aluno jogava a bola para algum colega, que também deveria responder a pergunta, e assim se seguia até que todos tivessem respondido. Enfatizo que esta era uma atividade de rotina, feita logo no início da hora do círculo em todas as aulas. Era possível tomar nota de quais palavras representativas de emoções os alunos tinham conhecimento ao longo do processo, ao longo das aulas e ainda de acordo com os seus sentimentos. O aluno iria ter o interesse em responder a pergunta da professora porque o sentimento era real para ele e, assim, ele não precisaria ter que dizer à professora todos os sentimentos que estavam aprendendo de uma vez só, em uma única oportunidade. Este fato nos leva diretamente à reflexão sobre se há um funcionamento pedagógico da avaliação formal no ensino de línguas para crianças.

Como elucidado por McKay (2006), a avaliação formal se caracteriza pela disponibilidade das carteiras em sala, a ausência do auxílio do professor e a necessidade de que não haja nenhum tipo de interrupção. Ao longo das aulas observadas, em determinado momento do semestre letivo, havia a aplicação de uma atividade em uma folha de papel em que os alunos deveriam circular a resposta certa, desenhar o que era pedido ou ligar os pontos correspondentes uns aos outros. A ideia é que a professora fizesse essa atividade junto com os alunos, os dando as orientações necessárias para que respondessem corretamente. Esta atividade era vista como a avaliação das crianças e seria utilizada para fins administrativos da própria escola, para demonstrar que os alunos sabiam o que lhes estava sendo ensinado em sala. Aqui vemos um paradoxo, por meio do qual concluímos que o que acontecia era uma avaliação informal, por meio de instrução da professora sobre o que fazer, o que pode ser nomeado *guided-listening*, disfarçada de avaliação formal para fins administrativos da própria escola e para proporcionar aos pais e responsáveis a oportunidade de análise do quão

bem seus filhos estavam se desenvolvendo em inglês, ou até mesmo se seu dinheiro estava sendo bem investido. Vai contra os conceitos de avaliação formal no momento em que os alunos são auxiliados para responder corretamente e ainda mostra uma falsa avaliação do que eles estariam conseguindo aprender. Essa avaliação prevalecia em relação às todas as outras práticas que a professora propunha em sala de aula porque era o que iria para o sistema escolar. Uma atividade que é um exemplo real de *guided-listening* que é de fato efetivo é quando a professora utilizava o livro didático, onde havia várias atividades para colorir. Ela falava o desenho que deveria ser colorido, a cor que deveria ser utilizada e o número de desenhos que deveriam ser coloridos caso houvesse desenhos iguais, como três maçãs, por exemplo. Dessa forma, caso a professora falasse para colorir a bola azul, ela conseguia identificar se a criança sabia qual era a bola no meio de todos os outros desenhos e qual cor era a azul. Basicamente, uma observação avaliativa em uma situação real e autêntica, e não algo forçado para impressionar instâncias superiores e pais e responsáveis.

Além dessa avaliação sabotadora mencionada, também era permitido que os pais observassem a última aula do semestre. Este era um dia em que os pais se sentavam na parte de trás da sala para observar todas as atividades que aconteciam e a performance de seus filhos, verificando se seu dinheiro estava sendo bem investido, novamente. Contudo, essa também era uma prática que sabotava os pais no momento em que as crianças não se comportavam da mesma maneira que o faziam durante o resto semestre. A presença de vários adultos dentro da sala os deixavam nervosos e inseguros para demonstrar o que sabiam, levando um ambiente que deveria ser de descontração e naturalidade a se tornar um ambiente de estresse, como Malloy (2015) bem destaca em seu artigo *Seven Essential Considerations for Assessing Young Learners*.

Justamente trabalhando com o intuito de destacar a importância de se evitar o desdobramento de situações em que as crianças possam de sentir estressadas, inseguras ou com um sentimento de fracasso que leva ao desinteresse e ao declínio no rendimento escolar, podemos relacionar estes fatos com a afirmação de Rackham sobre a necessidade de estimular a criança por meio de desafios, mas não ir longe demais a ponto de ela se sentir ameaçada. Isso nos leva também à teoria de Vygotsky sobre a zona de desenvolvimento proximal. Explicitando esta teoria, foi observada uma atividade em que professora segurava cartões do tamanho de uma folha A4 que continham imagens representativas do vocabulário

que as crianças aprenderam ao longo das unidades. A professora dividia a turma em duas equipes: a primeira era composta por todos os alunos da classe e a segunda era composta pela professora auxiliar. Quando a professora mostrava o desenho, colocando-o no chão, a equipe que dissesse o que aquela imagem representava primeiro, recebia o cartão. (“*It’s a mouth*”, “*they’re eyes*”, “*they’re pants*” etc). Por meio dessa dinâmica, percebemos que, a atmosfera de jogo ou brincadeira deixava os alunos mais relaxados e tranquilos ao terem que lidar com o erro caso não conseguissem responder corretamente à pergunta da professora. Além disso, é possível avaliar quais conceitos já foram internalizados e já estão disponíveis no nível de desenvolvimento real quando os alunos conseguem responder às perguntas rápida e facilmente. Quando essas ideias ainda estão num processo de maturação e ainda não foram totalmente internalizadas, os alunos não conseguem responder facilmente, mas poderão posteriormente quando forem expostos mais vezes ao conteúdo para que possam fixá-lo.

No momento em que o professor consegue perceber esse desequilíbrio em relação a conceitos ainda não maturados, conclui-se que a zona de desenvolvimento proximal aparece de forma mais prevalente. Tomar conhecimento deste processo ajuda o professor a saber quando ele pode seguir com conteúdos diferentes e quando deve continuar trabalhando com um mesmo conteúdo. Ensinar é sobre trabalhar com nível de desenvolvimento real e ir além por meio de desafios com novos conceitos que serão adicionados a ele, mas não tão além disso a ponto de as crianças se sentirem completamente perdidas no meio do seu processo de aprendizagem.

Assim sendo, o objetivo desta sessão foi, além de descrever e refletir sobre os momentos avaliativos encontrados, relacionar cada acontecimento com conceitos que os teóricos mencionados apresentam. A próxima seção tratará de considerações finais que podem ser estabelecidas a partir das reflexões já apresentadas.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste trabalho foi, além de relatar a experiência vivida em um estágio não obrigatório, no qual foram coletados dados sobre atividades feitas em sala com turmas de

crianças de cinco e seis anos, refletir sobre a importância da avaliação no ensino de língua inglesa para crianças desta faixa etária, como ela é feita, qual é o seu lugar nessas aulas e quando ela é devidamente efetiva pedagogicamente falando.

Observou-se que as práticas avaliativas foram focadas na observação e coleta de dados em relação ao desempenho dos alunos, o que oferece evidências e informações concretas sobre o processo de aprendizagem. Atividades que estimulam o interesse, a diversão, a interação tanto professor-aluno como aluno-aluno, afetividade e que são adequadas à faixa etária e realidade das crianças tornaram o momento da avaliação algo totalmente diferente do que estamos acostumados a ver em turmas de alunos adultos, onde prevalecem as avaliações formais padronizadas e para fins administrativos.

É importante enfatizar que o fato de a avaliação com crianças não ter um caráter formal ou padronizado não indica que ela não seja efetiva, se bem executada pelo professor. Não se trata de apenas observar o que aluno faz ou não, mas sim de pensar sobre o que sabemos sobre a criança, onde queremos que ela chegue, como ela chegará lá, que recursos e estratégias precisamos para que esse conhecimento seja de fato internalizado e as ideias amadurecidas e ter verdadeira noção dos objetivos que se tem ao fazer cada avaliação a ser aplicada.

Podemos concluir que o momento final da aula, em que a professora retoma o que foi feito e que tem o foco específico da avaliação, não é o único e exclusivo momento em que a ela ocorre. Como tentamos ilustrar por todos os exemplos apresentados, a avaliação está em todos os lugares, em todos os momentos das aulas, podendo ser aplicada em qualquer contexto da aula, desde a revisão até a verificação final do aprendizado de forma informal e processual, sempre levando em conta as especificidades que caracterizam as personalidades e capacidades de cada criança.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BURNS, A. **Collaborative Action Research for English Language Teachers**. Cambridge: University Press, 1999.

BROWN, H. Douglas. **Teaching by Principles: an Interactive Approach to Language Pedagogy**. 2ª ed. White Plains, NY: Longman, 2000.

FIGUEIRA, Cristina. O envolvimento de crianças na aula de língua estrangeira. **Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada: Língua estrangeira para crianças: Ensino-aprendizagem e formação docente**, Campinas, SP: Pontes Editores , v. 7, p. 93-123, 2010.

LIMA, L. O. **Por que Piaget? A educação pela inteligência**. Petrópolis: Vozes, 1998.

MALLOY, Amy. Seven essential considerations for assessing young learners. **Modern English Teacher**, United Kingdom, v. 24, n. 1, p. 20-23, 2015.

MCKAY, Penny. **Assessing Young Language Learners**. Cambridge: Cambridge University Press, 2006.

PIAGET, J. **Seis estudos de psicologia**. Trad. Maria A.M. D'Amorim; Paulo S.L. Silva. 24ª ed. Rio de Janeiro: Forense, 1999.

RICH, Sarah (ed.). **International Perspectives on Teaching English to Young Learners**. University of Exeter, UK: Palgrave Macmillan, 2014.

SCOTT-LITTLE, Catherine. **Assessing Kindergarten Children: What Schools Systems Need to Know**. 1. ed. Tallahassee, FL: SERVE Publications, 2001.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

Future Learn. Disponível em:
<<https://www.futurelearn.com/courses/english-in-early-childhood>>. Acesso em 19/3/2019 15:28.